



Zeitschrift für Interkulturellen
Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 29, Nummer 1 (April 2024), ISSN 1205-6545

Artikel außerhalb des Themenschwerpunkts

Mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in ausgewählten norwegischen und slowenischen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache

Beate Lindemann, Andreja Retelj & Cathrine Schanche

Abstract: Der Beitrag präsentiert die Ergebnisse der Analyse ausgewählter regionaler DaF-Lehrwerke für Anfänger im norwegischen und slowenischen Bildungskontext unter dem Aspekt Förderung der Mehrsprachigkeit. Die Analyse beleuchtet, welche Elemente der Mehrsprachigkeitsdidaktik in den Lehrwerken vorkommen und wie sprachliche Vorerfahrungen der Lernenden in den Lehrwerken berücksichtigt werden. Die Resultate der Analyse deuten darauf hin, dass die analysierten regionalen Lehrwerke in beiden Bildungskontexten sehr wenige mehrsprachendidaktische Elemente beinhalten und, auch wenn diese vorhanden sind, regen sie Lernende ausschließlich zum Übersetzen aus dem Deutschen in die Erstsprache oder umgekehrt oder zum Vergleichen mit dem Englischen an. Von einer Vielzahl an Lehr- bzw. Lernaktivitäten, die Beteiligte im Lehr-/Lernprozess dazu anregen, mehrsprachige Kompetenzen zu entwickeln oder auszunutzen oder von einem mehrsprachigkeitsorientierten lehrwerkgestützten Unterricht kann wohl nicht die Rede sein.

Lindemann, Beate; Retelj, Andreja & Schanche, Cathrine (2024):
Mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in ausgewählten norwegischen und
slowenischen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 29: 1, 297–328.
<https://doi.org/10.48694/zif.3651>



Multilingual didactic elements in selected Norwegian and Slovenian textbooks for German as a foreign language

The article presents the results of the analysis of selected regional textbooks for beginners of German as a foreign language in Norwegian and Slovenian educational contexts from the point of view of promoting multilingualism. The analysis provides information about which elements of multilingualism can be found in the textbooks and how learners' prior linguistic experiences are taken into account in the textbooks. The results of the analysis show that the regional textbooks studied in both educational contexts contain very few multilingual didactic elements, and even when they are present, they only encourage learners to translate from German into their first language or vice versa, or to compare with English. There is probably no question of a variety of teaching or learning activities that encourage participants in the teaching/learning process to develop or use multilingual competencies, or of teaching-supported instruction geared to multilingualism.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, slowenische DaF-Lehrwerke, norwegische DaF-Lehrwerke, Anfängerunterricht; Multilingualism, Slovenian textbooks for German as a foreign language, Norwegian textbooks for German as a foreign language, Beginners

1 Einführung

Mehrsprachigkeit ist schon seit Jahren ein viel diskutiertes Thema, dem viel Forschungsinteresse gewidmet wird. Auch im norwegischen und im slowenischen Bildungskontext spielen die Entwicklung der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit und die Förderung der Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle, was sich aus etlichen schulrelevanten Dokumenten, wie z.B. Lehrplänen, diversen Richtlinien, Language Policy Dokumenten usw., erkennen lässt. Auch auf dem Forschungsfeld der beiden Länder wurde in den letzten Jahren der Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht viel Aufmerksamkeit geschenkt. Untersucht wurden z.B. Einstellungen der Lehrkräfte (Haukås 2016; Lindemann 2019; Retelj 2022a), der Lehramtsstudierenden (Haukås 2019; Nielsen 2022) und der Eltern (Retelj 2021) zur Mehrsprachigkeit, Förderung der Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung (Haukås 2019; Lindemann 2019), Lehrpläne aus der Sicht der Mehrsprachigkeit (Lindemann 2019; Retelj 2022b), Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen DaF-Unterricht (Daryai-Hansen/Lindemann/Speitz 2019; Lipavic Oštir/Pižorn 2022) und viele andere Aspekte der Mehrsprachigkeit, wie z.B. Sprachportraits von slowenischen Grundschulern (Tibaut/Lipavic Oštir 2021) oder Translanguaging als Konzept (Jazbec 2022).

Unter dem Begriff Mehrsprachigkeitsdidaktik wird kein einheitliches Konzept verstanden, sondern es wurden zahlreiche Ansätze entwickelt, die auf die mehrsprachliche Kompetenz der Lernenden zurückgreifen und diese explizit im Fremdsprachenunterricht einbeziehen und darauf aufbauen, um die Zielsprache besser zu erlernen (vgl. z.B. Bredthauer 2018, 2019; Candelier et al. 2009).

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) bietet folgende Definition für mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz an:

die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt. Dies wird allerdings nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen verstanden, sondern vielmehr als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann. (Europarat 2013: 163)

Der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePA)¹ legt keine eigene Definition der Mehrsprachigkeit dar, informiert aber die Leser*innen, was unter

¹ Die deutsche Fassung der RePA/CARAP: https://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf

mehrsprachigkeitsdidaktischen bzw. pluralen Ansätzen verstanden wird. RePA unterscheidet vier plurale Ansätze:

- das interkulturelle Lernen,
- den Ansatz *Eveil aux langues* – die Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Diversität,
- Interkomprehension zwischen verwandten Sprachen und
- integrierte Fremdsprachendidaktik in unterschiedlichen erworbenen und gelernten Sprachen (Candelier et al. 2009: 5).

Die Autoren betonen, dass „/d/ie Konzepte gegeneinander nicht immer trennscharf sind“ (Candelier et al. 2009: 5). Mit zahlreichen Deskriptoren zum Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten sowie praxistauglichen Materialien auf der offiziellen Internetseite² unterstützt der Referenzrahmen Lehrende und Lernende bei der Entwicklung der mehrsprachigen Kompetenz.

Ähnlich auch Meier (2014), die folgende Varianten der Mehrsprachigkeitsdidaktik unterscheidet:

- die Interkomprehension, die vorherige Sprachlernerfahrungen als Hilfe beim Verstehen (rezeptiv) in einer neuen Sprache einbezieht;
- den Drittspracherwerb, bei dem auf vorherigen Sprachlernerfahrungen aufgebaut wird;
- den CLIL-Ansatz (*content and language integrated learning*) als Ansatz, bei dem Lernende in der Zielsprache für sie relevante Inhalte lernen;
- *Language awareness* bzw. Sprachbewusstheit, die u.a. die Relevanz der Einstellungen und Wertschätzungen gegenüber Sprachen, Sensibilisierung für Sprachenvielfalt, Ähnlichkeiten und Unterschiede betont;
- Translanguaging bzw. Code-Switching, wobei mehrsprachige Lernende aus einem sprachlichen Repertoire sprachliche Mittel auswählen und zwischen sprachlichen Systemen mehr oder weniger wechseln.

Krumm konstatiert, „Mehrsprachigkeitsdidaktik versucht, die vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen für eine Ökonomisierung des [...] Sprachenlernens generell zu nutzen, zum einen, indem Sprachverwandtschaften aufgesucht werden, zum anderen, indem das Sprachbewusstsein geschult und Lernstrategien vermittelt werden“ (2010: 208). Derselben Auffassung ist auch Hu (2010: 215), die den „explizite(n) Einbezug der bereits vorhandenen Mehrsprachigkeit der SuS“ beim Erlernen der Zielsprache hervorhebt.

² Offizielle Projektwebseite: <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/de-DE/Default.aspx>

Bredthauer (2018: 279–280) fasst anhand von zahlreichen empirischen Studien zusammen, dass „mehrsprachige Individuen erhöhte (meta-)linguistische und (meta-)kognitive Fähigkeiten entwickeln können, wenn eine entsprechende Förderung stattfindet“.

Obwohl es mehrere mehrsprachigkeitsorientierte Konzepte gibt, die in den letzten Jahrzehnten entwickelt wurden (vgl. z.B. Candelier et al. 2009; Hufeisen 2010; Jessner 2008; Roche 2013), machen Studien aus unterschiedlichen Kontexten immer wieder darauf aufmerksam, dass die Potenziale von mehrsprachigen Lernenden weiterhin nur selten bewusst und zielgerichtet aufgegriffen werden und mehrsprachendidaktische Ansätze eher sporadisch im Unterricht einbezogen werden (vgl. Bredthauer 2018).

2 Die Rolle der Mehrsprachigkeit im norwegischen und im slowenischen Bildungskontext

2.1 Die Erfassung des Begriffs Mehrsprachigkeit im norwegischen Lehrplan LK20

Der neue norwegische Lehrplan für Fremdsprachen LK20 (Lehrplan Fremdsprachen LK20) betrachtet Mehrsprachigkeit als ein so genanntes Kernelement (*kjerneelement*). Mit in der Regel drei bis vier solcher Begriffe für Kernelemente, werden die grundlegenden Prinzipien eines Faches zusammengefasst. Da die Mehrsprachigkeit im Lehrplan als Kernelement bezeichnet wird, werden die Lehrenden verpflichtet, mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in ihren Unterricht zu integrieren. Unter der Überschrift „Identität und kulturelle Vielfalt“ im übergeordneten Teil des Lehrplans LK20 wird erläutert, dass der Unterricht gewährleisten soll, dass die Lernenden sichere Sprachbenutzer werden und dass sie die Sprache verwenden können, um zu denken, um sich eine eigene Meinung zu bilden, um zu kommunizieren und um mit anderen in Verbindung zu treten.

Der Begriff Mehrsprachigkeit kommt im Lehrplan LK20 mehrmals explizit und implizit vor. Mehrsprachigkeit wird ausdrücklich als eine wichtige Ressource für Lernende, für die Schule und für die Gesellschaft angesehen.

Im neuen Lehrplan LK20 wurde der Abschnitt zum „Zweck“ (*formål*) des Lehrplans mit einem Abschnitt zu „Relevanz und zentrale Werte“ ersetzt. Hier steht, dass man in einer globalisierten Welt in mehreren Sprachen kommunizieren können muss und dass formelle und informelle Kommunikation lokale, nationale und internationale Sprachkenntnisse und Kenntnis von Kulturen und Lebensweisen fordern. Das Fach *Fremdsprache* soll außerdem zur Entwicklung von interkulturellem Verständnis der Lernenden beitragen. Nicht zuletzt wird explizit genannt, dass die Lernenden Mehrsprachigkeit als eine Ressource in der Schule und in der Gesellschaft erfahren sollen.

Im Lehrplan selbst werden folgende Begriffe und Formulierungen verwendet, die auf Mehrsprachigkeit verweisen: Mehrsprachigkeit („flerspråkligheit“), Verständnis von sprachlicher und kultureller Vielfalt („forståelse av språklig og kulturelt mangfold“), Wissen über Sprache („kunnskap om språk“), Erforschen des eigenen Sprachenlernens („utforskning av egen språklæring“), mehrsprachig („flerspråklig“), Sprachlernerfahrungen („språklæringserfaring“), Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen übertragen („overføre språkkunnskaper og språklæringserfaringer“) und Erfahrungen von früherem Sprachenlernen („erfaringer fra tidligere språklæring“) (Lehrplan Fremdsprachen LK20).

2.2 Die Erfassung des Begriffs Mehrsprachigkeit im slowenischen Lehrplan für Deutsch als Fremdsprache

Im Gegensatz zu dem norwegischen Lehrplan LK20, der für alle zweiten Fremdsprachen gilt, gibt es im slowenischen Bildungskontext unterschiedliche Lehrpläne für die zweiten Fremdsprachen. Für Deutsch in der Grundschule gibt es mehrere Lehrpläne je nach Schulstufe und je nachdem, ob Lernende Deutsch als Pflichtfach oder als Wahlfach lernen. Damit der Vergleich beider Bildungskontexte, des norwegischen und des slowenischen, möglich ist, beschränken wir uns in diesem Artikel nur auf den Lehrplan für die zweite Fremdsprache von der vierten bis zur neunten Klasse (vgl. Pevec Semec et al. 2013), da dieser Lehrplan für alle zweite Fremdsprachen in Slowenien einheitlich ist. Der Begriff Mehrsprachigkeit taucht in diesem Lehrplan schon im ersten Satz auf und deutet darauf hin, dass der L3-Unterricht als Beitrag „zur Mehrsprachigkeit und dem Verstehen der Multikulturalität“ (ebd.: 4) verstanden werden soll. Das Wort Mehrsprachigkeit kommt im Lehrplan 8-mal vor, einmal wird der Begriff Vielsprachigkeit erwähnt. Mehrsprachigkeit bezieht sich hier auf die Sensibilisierung für Sprachen, den aktiven Gebrauch der erworbenen Sprachen und für sprachliche Vorerfahrungen. Es wird explizit hervorgehoben, dass der DaF-Unterricht sprachliche Vorerfahrungen und Sprachkenntnisse aus anderen Sprachen berücksichtigen muss. Im Lehrplan wird die synergetische Wirkung des gleichzeitigen Lernens von Fremdsprachen betont und darauf hingewiesen, dass die erworbenen Sprachlernstrategien durch geeignete Lehr- und Lernaktivitäten auf andere Sprachen übertragen werden können. Um diese Ziele zu erreichen, werden in den methodisch-didaktischen Empfehlungen des Lehrplans Lehrkräfte dazu aufgefordert, Inhalte, Aktivitäten und Übungen auszuwählen, die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, ihre Sprachkenntnisse aktiv anzuwenden, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität zu thematisieren, erlernte Lernstrategien auf die zweite Fremdsprache zu übertragen, Wissen und Kenntnisse aus anderen Fächern zu verbinden und Kontakte mit Sprechern anderer Sprachen herzustellen (ebd.: 19). Ein besonderer Fokus wird hierbei auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik gelegt.

Wie aus dem Vergleich der beiden Lehrpläne gut sichtbar geworden ist, wird der Begriff Mehrsprachigkeit in den Lehrplänen beider Länder häufig aufgegriffen und die Mehrsprachigkeit als Postulat bzw. als ein übergeordnetes Ziel des modernen Fremdsprachenunter-

richts angesehen. Dennoch lässt sich anhand der Lehrpläne nicht feststellen, wie die Mehrsprachigkeitsförderung konkret im DaF-Unterricht umgesetzt wird bzw. werden soll. In den Lehrplänen beider Länder können hierzu keine konkreten Angaben und Vorgaben gefunden werden. Somit muss konstatiert werden, dass Mehrsprachigkeit zwar in den Lehrplänen beider Länder als besonders wichtiges Ziel aufgeführt wird, den Lehrenden aber keine konkreten Umsetzungsempfehlungen zur Hand gegeben werden. In beiden Bildungskontexten spielen Lehrwerke als Lehr- und Lernmittel eine sehr wichtige Rolle im DaF-Unterricht (vgl. Haukås 2017). Da die Konkretisierungen fehlen, soll jetzt der Blick auf die Lehrwerke geworfen werden.

3 Lehrwerke als entscheidende Träger des Unterrichtsgeschehens

Obwohl die Lehrpläne die offiziellen staatlichen Dokumente sind, die u. a. die Ziele des Unterrichts und die zu erreichenden Kompetenzen der Lernenden festlegen und für Lehrkräfte des jeweiligen Faches verpflichtend sind, übernehmen die Lehrwerke in der Praxis oft die leitende Rolle. Statt sich an dem Lehrplan zu orientieren und autonom Entscheidungen zu treffen, lassen sich Lehrende oft von der Konzipierung des Lehrwerks, d.h. von Inhalten, Lernaktivitäten, Übungstypen usw. leiten. Das ist zum Teil zu verstehen, denn Lehrpläne sind per se sehr offen verfasst, wirken fluid und sind in der Umsetzung nicht präskriptiv, was bei einigen, vor allem unerfahrenen Lehrkräften eine gewisse Unsicherheit oder sogar Angst verursachen kann, dass sie die in Lehrplänen vorgegebenen Ziele z.B. wegen Zeitnot nicht realisieren werden. Ein lehrwerkgestützter Unterricht ist aus dieser Sicht viel überschaubarer, hat einen roten Faden, ist einfacher zu planen und gibt einem das Gefühl der Sicherheit.

Im norwegischen wie auch im slowenischen Lehrplan lässt sich feststellen, dass dem Begriff Mehrsprachigkeit eine zentrale Rolle zugewiesen wird. Dennoch gibt es in keinem dieser Lehrpläne praxistaugliche Vorschläge bzw. Orientierungen für Lehrende, wie genau mehrsprachendidaktische Prinzipien realisiert werden sollten bzw. könnten. Wie bei vielen anderen Unterrichtsaspekten lässt sich auch hier erahnen, dass sich Lehrende, die mit den vielen täglichen Herausforderungen im und außerhalb des Klassenzimmers oft überfordert sind, in Bezug auf die Mehrsprachigkeit auf ihr Lehrwerk stützen. Lehrende klagen oft, dass sie nicht wissen, wie sie die Prinzipien der Mehrsprachigkeit im Unterricht in der Praxis umsetzen sollen (vgl. Haukås 2016: 159; Lindemann 2019: 40, 2020; Retelj 2022a: 280).

Die umfassende Analyse der regionalen DaF-Lehrwerke im finnischen und im niederländischen Kontext von Maijala und Temmenga-Helmantel (2016: 559) zeigt, dass diese regionalen DaF-Lehrwerke auf der faktisch-kognitiven Ebene³ ihre Stärken aufweisen. Auf der kontrastiv-reflexiven Ebene, auf der die „Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als Ressource“ gefördert werden könnte, werden die Möglichkeiten jedoch noch nicht genügend ausgeschöpft. Łyp-Bieleckas (2016) Analyse der globalen DaF-Lehrwerke, die in Polen eingesetzt werden, beleuchtet, dass die von ihr gesichteten Lehrwerke im Bereich Lexik und Grammatik an einigen Stellen die kontrastive Vorgehensweise fördern, wobei es sich vor allem um den Vergleich des Deutschen mit dem Englischen oder mit der Erstsprache handelt. Des Weiteren lassen sich auch einige Elemente der Sprachlernbewusstheit erkennen, die vor allem durch Lernstrategievermittlung realisiert werden. Obwohl mehrsprachendidaktische Elemente stellenweise zu finden sind, stellt Łyp-Bielecka fest, dass mehrsprachigkeitsfördernde Übungen von DaF-Lehrenden oft gar nicht thematisiert werden bzw. „völlig übergangen“ werden (ebd.: 290).

Die Lehrwerkanalyse von Maahs und Triulzi (2020), die in zugelassenen Lehrwerken⁴ für Integrationskurse mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente untersuchten, ergibt, dass in den analysierten Lehrwerken etliche mehrsprachigkeitsorientierte Beispiele identifiziert wurden. Dennoch fehlt es in allen Lehrwerken an einem erkennbaren und durchgängigen Konzept der Mehrsprachigkeit, mit dem Lernende ihre mehrsprachigen Sprachressourcen berücksichtigen und erfolgreich aktivieren können.

Da sich Lehrende aller Fächer oft an den Lehrwerken in ihrem Fach orientieren, wurde ein erster Blick auf Forschungsliteratur im Bereich der Lehrwerkanalyse in anderen Bildungssystemen geworfen. Hier konnte festgestellt werden, dass Mehrsprachigkeit zwar als Begriff in den Lehrbüchern genannt wird, aber eher selten Elemente gefunden werden können, die man als mehrsprachigkeitsdidaktisch oder mehrsprachigkeitsorientiert bezeichnen könnte.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Schulbehörden von Slowenien und Norwegen der Mehrsprachigkeit eine große Rolle in der Schule und vor allem im Fremdsprachenunterricht zuschreiben. Dennoch konnten in den Lehrplänen keine Konkretisierungen gefunden werden, die den Lehrenden, eventuell exemplarisch, zeigen, wie sie Mehrsprachigkeit und mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im eigenen Unterricht umsetzen sollen.

Deshalb soll im nächsten Schritt konkret an einigen norwegischen und slowenischen Lehrwerken untersucht werden, inwiefern und wie diese mehrsprachigkeitsorientiert bzw. mehrsprachigkeitsdidaktisch arbeiten. In beiden Ländern werden regionale Lehrwerke für

³ Finnische und niederländische Lernende werden z.B. über Zielsprachenländer informiert und machen sich mit sprachlichen und kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden vertraut.

⁴ Untersucht wurden Lehrwerke auf dem Niveau A2 nach dem GER.

den DaF-Unterricht eingesetzt und gerade diese könnten spezifische mehrsprachendidaktische Angebote beinhalten. Sie werden nämlich für ein spezifisches Publikum geschrieben und könnten im Gegensatz zu globalen Lehrwerken auf etliche Besonderheiten der Erstsprachen, Minderheitssprachen, Schulsprachen etc. eines jeweiligen Landes im Vergleich mit der Zielsprache Deutsch eingehen.

4 Unsere Untersuchung

Da in Norwegen und in Slowenien Lehrwerke im DaF-Unterricht eine große Rolle spielen und einen großen Einfluss auf die Themenauswahl, Lernaktivitäten und Vermittlung von Inhalten, Werten etc. haben, hat uns interessiert, welche Hilfestellungen slowenische und norwegische Lehrwerke für die praktische Umsetzung des Mehrsprachigkeitskonzepts im schulischen DaF-Unterricht geben. Mit der Analyse der ausgewählten Lehrwerke in beiden Ländern wollten wir herausfinden, wie das Konzept Mehrsprachigkeit vermittelt wird und wie Lernende und Lehrende auf die mehrsprachige Realität vorbereitet werden.

4.1 Forschungsfragen

Mit der Analyse der regionalen norwegischen und slowenischen Lehrwerke wurde also beabsichtigt, folgende Forschungsfragen zu beantworten:

1. Welche Elemente der Mehrsprachigkeitsdidaktik lassen sich in den ausgewählten Lehrwerken erkennen und welche Ziele werden damit verfolgt?
2. Welche Hilfen werden den Lehrenden gegeben, damit sie einen DaF-Unterricht nach einem mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzept anbieten können?

Gleichzeitig wurde untersucht, welche Mehrsprachigkeitselemente in den ausgewählten Lehrwerken vorkommen, mit denen sich die Lernenden als mehrsprachig wahrnehmen und ihre eigene Mehrsprachigkeit als Ressource ansehen können. Es sollte also auch analysiert werden:

3. Inwiefern und wie weist das Lehrbuch die Schüler*innen auf ihre eigene Mehrsprachigkeit hin und zeigt ihnen, wie sie diese Mehrsprachigkeit als Ressource beim Deutschlernen nutzen können?

4.2 Analyisierte Lehrwerke

In beiden Bildungskontexten wurden regionale Lehrwerke ausgewählt, die für dortige Anfängerstufen konzipiert sind. Das analysierte Korpus besteht aus vier Lehrwerken, d.h. jeweils zwei aus jedem der beiden Länder.

Im norwegischen Kontext wurden folgende zwei Lehrwerke analysiert:

Leute 8, Aschehoug Forlag, ist ein Lehrwerk für Anfänger, das bereits 2017 herausgegeben wurde, also eigentlich passend zum vorherigen Lehrplan LK06 (*Kunnskapsløftet*) ist. Laut Angaben des Verlags soll es aber auch für den Unterricht nach dem neuen Lehrplan LK20 (*Fagfornyelsen*) einsetzbar sein. Das Lehrbuch enthält auf 160 Seiten sechs Kapitel, eine kurze Minigrammatik und jeweils eine Wörterliste Deutsch-Norwegisch und Norwegisch-Deutsch.

Die Lehrbuchreihe *Tysk 8-10* vom Verlag Cappelen Damm ist eine Revision des früheren Lehrwerks *Jetzt 8-10* und folgt dem neuen Lehrplan LK20 (*Fagfornyelsen*). Die Analyse von *Tysk 8* wird mit Ausgangspunkt in der digitalen Version des Lehrbuchs gemacht, dem sogenannten *Unibuch*. Das Lehrbuch wurde 2020 herausgegeben und enthält auf 199 Seiten acht Kapitel, eine kurze Minigrammatik und jeweils eine Wörterliste Deutsch-Norwegisch und Norwegisch-Deutsch.

Im slowenischen Kontext wurden folgende zwei Lehrwerke der Analyse unterzogen:

Das slowenische Lehrwerk *Magnet 1* ist eine regionale Anpassung des Originallehrwerks *Magnet 1 - Deutsch für junge Lerner* von Giorgio Motta, das den aktuellen slowenischen Lehrplan für Deutsch in der Grundschule erfüllt. Der Verlag Rokus Klett brachte es im Jahr 2010 auf den Markt und erhielt die Zulassung der slowenischen staatlichen Kommission für den DaF-Unterricht in der siebten Klasse - für etwa 13-jährige Schülerinnen und Schüler. *Magnet 1* besteht aus einer einleitenden Lektion, acht umfassenden Lektionen (jeweils ca. 10 Seiten) und vier Zwischenstationen. Jede Lektion enthält Bereiche zur Verbesserung der Aussprache, der Grammatik, des Wortschatzes und der Landeskunde. Das Inhaltsverzeichnis ist auf Slowenisch und die Anweisungen sind in Deutsch und Slowenisch verfasst. Die Grammatikerklärungen am Ende jeder Lektion und die Vokabelliste sind ebenfalls in slowenischer Sprache verfasst. Das Lehrwerk hat 111 Seiten.

Das zweite Lehrwerk *Maximal A1* erschien 2017/2018 im Verlag Rokus Klett und wurde von einem internationalen Team geschrieben. Analysiert wurde die zweibändige Ausgabe (*Maximal 1* und *Maximal 2*) auf der Stufe A1. Das Lehrwerk richtet sich an junge Lernende und darf im DaF-Unterricht in der siebten und achten Klasse eingesetzt werden. Jeder Band besteht aus zwei Modulen, mit je drei Lektionen. Am Ende jedes Moduls gibt es noch eine Seite zur Landeskunde, einen Projektvorschlag, eine Grammatikerklärung und einen Test zur Selbstevaluation. Die Ausgabe *Maximal 1* hat 87 und *Maximal 2* 83 Seiten.

4.3 Forschungsdesign

Die ausgewählten Lehrwerke wurden von den Autorinnen⁵ in Bezug auf die drei genannten Forschungsfragen hin untersucht. Bei der Analyse der Lehrwerke wurde somit sowohl die Lehrenden-Perspektive als auch die Lernenden-Perspektive der Lehrbücher beleuchtet. Die vorliegende Lehrwerkanalyse wurde mit Hilfe einer vereinfachten Form der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2000, 2008; Kuckartz 2012) durchgeführt. So wurden die Einheiten in den Lehrbüchern untersucht und ihre Inhalte in den Texten, grammatischen Erläuterungen und Aufgaben dahingehend registriert und kategorisiert, inwiefern sie sich unter den oben genannten Perspektiven (mehrsprachige Elemente, Hilfe, Ressource) einordnen lassen und somit einem Mehrsprachigkeitskonzept entsprechen. Danach wurden die Funde in den vier Lehrbüchern miteinander verglichen. Es zeigte sich, dass sich mehrere gemeinsame thematische Bereiche herauskristallisierten, die im Folgenden eine übersichtliche Gegenüberstellung ermöglichten und zu einem aussagekräftigen Gesamtbild beitragen.

5 Die Ergebnisse der Analyse

Die Analyse der Lehrwerke aus beiden Kontexten ergibt einige Bereiche, die in beiden Ländern Mehrsprachigkeitselemente beinhalten oder die Potenziale zur Förderung der Mehrsprachigkeit aufweisen. Die Ergebnisse werden in Kategorien dargestellt und diskutiert.

Kategorie 1: Zweisprachige Arbeitsanweisungen und Lernziele

Die slowenischen Lehrwerke *Magnet 1* und *Maximal A1* zeichnen sich durch eine zweisprachige Gestaltung aus. In beiden Lehrwerken sind Anweisungen auf Deutsch und auf Slowenisch, wobei die slowenische Übersetzung optisch ein bisschen kleiner und nicht fettgedruckt ist. Dies könnte auf den ersten Blick als Indiz für eine mehrsprachige Ausrichtung des Lehrwerks gedeutet werden. Jedoch erwies sich diese Annahme als irrig, da die Zweisprachigkeit ausschließlich dazu dient, den Lernenden die Anweisungen und bei *Magnet 1* auch noch die Grammatikerklärungen verständlich zu machen. Eine systematische Gegenüberstellung der beiden Sprachen oder die Aufforderung zur selbstständigen Reflexion über sprachliche Phänomene in verschiedenen Sprachen findet sich in den Lehrwerken nicht. In *Magnet 1* und *Maximal A1* werden den Lernenden in jeder Lektion Lernziele vermittelt. Die Ziele, welche den verschiedenen Sprachhandlungen entsprechen, werden in Form von Kann-Beschreibungen gemäß dem GER dargestellt. In *Magnet 1* sind Kann-Beschreibungen im Inhaltsverzeichnis zu finden, während in *Maximal A1* die Ziele für jede

⁵ Cathrine Schanche befasste sich mit der Analyse von jeweils einem Kapitel in den gewählten norwegischen Lehrwerken im Rahmen ihrer Masterarbeit (vgl. Schanche 2022).

Lektion zu Beginn des Moduls separat aufgelistet werden. Jedoch wird in keinem der beiden Lehrwerke auf die Mehrsprachigkeit hingewiesen. Es gibt keine einzige Formulierung, die Lernende auf die Potenziale ihrer (eigenen) Mehrsprachigkeit aufmerksam macht.

In den Lehrbüchern *Leute 8* und *Tysk 8* sind alle Arbeitsanweisungen auf Norwegisch. Die Zielsprache erscheint nur in kurzen Überschriften, wie z.B. „Vor dem Lesen“, die sich in allen Kapiteln wiederholen. In *Leute 8* werden auf der jeweils ersten Seite der Kapitel die Lernziele für das Kapitel angegeben. Auf Norwegisch wird dann in einer kurzen Liste aufgelistet, was man lernen wird. Am Ende des Kapitels erscheint jeweils eine Seite mit der Überschrift „Ich kann“ mit von den Lehrbuchautor*innen ausgewählten Sätzen aus dem Kapitel und eine Seite mit ausgewählten Bildern. Auch in *Tysk 8* erscheinen die Lernziele des Kapitels auf der ersten Seite. Sie werden als Kann-Beschreibungen auf Norwegisch aufgelistet. Das Ende der Kapitel bildet meist eine grammatische Übersicht. Auf Mehrsprachigkeit wird in beiden Lehrbüchern nicht hingewiesen.

Kategorie 2: Vokabellisten in den Kapiteln

In *Leute 8* gibt es die Vokabellisten in zwei Sprachrichtungen, Norwegisch-Deutsch und Deutsch-Norwegisch, am Ende des Buches. Die Listen enthalten die Wörter, die auch bereits in den vorausgegangenen Kapiteln präsentiert wurden. Die Vokabellisten in den Kapiteln übersetzen nur Wörter aus dem Deutschen ins Norwegische, andere Sprachen werden nicht genannt. Es gibt keine Hinweise auf andere Sprachen als Ressource(n) und keine Hinweise auf Mehrsprachigkeit. Es gibt auch keine Richtlinien oder Anleitungen für die Lehrkraft oder die Lernenden dazu, wie diese Vokabellisten verwendet werden sollen oder wie man die Vokabeln lernen kann oder soll.

Auch die Vokabellisten in den Kapiteln und die Wörterlisten am Ende des Lehrbuchs *Tysk 8* sind ausschließlich in den Sprachen Deutsch-Norwegisch bzw. Norwegisch-Deutsch. Auch hier gibt es keine Hinweise auf andere Sprachen oder das Wörterlernen.

Somit werden die Lernenden in beiden norwegischen Lehrbüchern mit deutsch-norwegischen Wörterlisten konfrontiert, ohne dass eine Lernhilfe oder eine andere Form der Anleitung gegeben wird. Außerdem wird nicht angesprochen, dass und wie die Lernenden bereits mit Vokabeln anderer Sprachen gearbeitet haben. Hier wird also die Mehrsprachigkeit bei der Präsentation neuer deutscher Wörter und bei der Lernarbeit des Vokabellernens völlig außer Acht gelassen.

Am Ende jeder Lektion des slowenischen Lehrwerks *Magnet 1* befindet sich im Teil *Wortschatz: Das ist neu!* eine zweisprachige Vokabelliste, die neue Wörter aus der Lektion beinhaltet. Es handelt sich um isolierte Wörter, die ins Slowenische übersetzt werden. Nur bei einigen Wörtern gibt es zusätzlich noch Beispielsätze dazu. Im Lehrwerk *Maximal A1* werden Vokabeln alphabetisch am Ende des Lehrwerkes gesammelt und ins Slowenische übersetzt. Lernende bekommen eine Information, dass diese Wörter für die Prüfung *Fit für*

Deutsch 1 in Frage kommen und zusätzlich wird noch erklärt, was die farbige Markierung der Wörter bedeutet, wie man deutsche Wörter ausspricht und wie sich einige Wörter grammatikalisch verhalten. Zum Einsatz der Vokabellisten im Unterricht gibt es in beiden Lehrwerken keine Tipps.

Obwohl in allen analysierten Lehrwerken Vokabellisten vorhanden sind, zeigt die Analyse, dass sie Lernende in keiner Weise auf die Potenziale der Mehrsprachigkeit aufmerksam machen oder sie mit Strategien zum mehrsprachigen Lernen ausrüsten. Die Vokabellisten könnten gewisse Potenziale zur Förderung der Mehrsprachigkeit bieten, jedoch wurden diese in den analysierten Lehrwerken nicht realisiert. Die einzige Spur von Mehrsprachigkeit, obwohl eher unerwünscht, ist das Übersetzen von einer in die andere Sprache. Dabei wäre es möglich gewesen, z.B. darüber zu reflektieren, ob gewisse grammatikalische oder lexikalische Ähnlichkeiten zwischen der Erstsprache der Lernenden und der deutschen Sprache existieren oder wie die aufgelisteten Wörter in der Erstsprache auf der pragmatischen Ebene benutzt werden, etc.

Kategorie 3: Internationale Wörter

In *Leute 8* wird auf der Einleitungsseite (*Leute 8*, S. 3) gesagt, dass die Schüler*innen auf den sogenannten „Das kannst du schon“-Seiten, die sie auch Motivationsseiten nennen, Wörter finden werden, die sie leicht wiedererkennen können, weil sie sie aus dem Norwegischen oder Englischen kennen⁶. Das Lehrbuch weist hier in der Einleitung auf Internationalismen hin und macht deutlich, dass der Fokus des Lehrbuchs auf den Sprachen Norwegisch, Englisch und der Zielsprache Deutsch liegt⁷. Dieser Hinweis wird später nicht mehr wiederholt. Somit werden die Lernenden in den Kapiteln nicht direkt und explizit auf Wörter hingewiesen, die in mehreren Sprachen ähnlich sind. Die Transparenz bleibt ihnen wahrscheinlich verborgen und wird somit nicht bewusst gemacht und kann nicht genutzt werden.

Allerdings gibt es in *Leute 8* auf Seite 43 eine Übersicht von ähnlichen Wörtern im Norwegischen, Deutschen und Englischen (als Beispiel wird genannt: eple / Apfel / apple). Es wird darauf hingewiesen, dass es deutsche Wörter im Englischen (als Beispiele genannt: angst, kindergarten, hamburger), norwegische Wörter im Deutschen (als Beispiele genannt: Loipe, Slalom, Ski) und deutsche Wörter im Norwegischen (als Beispiele genannt: gebyr, gründer, vorspiel, nachspiel) gibt. Im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik wird hier

⁶ „Her finner du ord som er lett å kjenne att fordi du kan norsk eller engelsk. Ideen er å oppmuntre deg til å bruke det du kan frå før, for alt det er verd.“ (*Leute 8*, S. 3) [„Hier findest du Wörter, die leicht wiederzuerkennen sind, weil du Norwegisch oder Englisch kannst. Hier geht es darum, dich dazu zu ermuntern, einfach alles zu nutzen, was du schon kannst.“] (*Leute 8*, S.3; unsere Übersetzung)

⁷ Hier sollte beachtet werden, dass diese Einleitungsseite wahrscheinlich von den wenigsten Schüler*innen gelesen wird, wenn nicht die Lehrer*innen besonders auf diese Seite aufmerksam machen.

auf Ähnlichkeiten und vor allem auf ‚ausgewanderte Wörter‘ in den Sprachen Deutsch, Norwegisch und Englisch aufmerksam gemacht.

Aber zu dieser Übersicht werden keine Aufgaben angeboten. Wahrscheinlich ist die Übersicht wirklich nur als Übersicht und zur Information gedacht. Man vermisst auch hier einen Hinweis darauf, wie die Lehrkraft bzw. die Lernenden diese Übersicht über Ähnlichkeiten beim Sprachenlernen bzw. beim Sprachenverwenden nutzen können. Auch vermisst man einen Hinweis auf andere Sprachen. Bereits eine ganz allgemein gehaltene Frage nach Wörtern aus einer anderen Sprache im Norwegischen oder in ihrer Familiensprache hätte die Aufmerksamkeit der Lernenden auf ihre individuelle Mehrsprachigkeit lenken können. Die Lehrkraft bekommt jedoch keine Anregungen in dieser Richtung.

Im Lehrbuch *Tysk 8* (S. 12) wird bereits in Kapitel 1 darauf hingewiesen, dass es hunderte von Wörtern gibt, die auf Deutsch und auf Norwegisch gleich sind⁸. Gleichzeitig werden die Schüler*innen aber auch hier nicht darauf aufmerksam gemacht bzw. darüber befragt, ob sie auch Ähnlichkeiten und Unterschiede zu anderen Sprachen erkennen können.

Beide slowenischen Lehrwerke nutzen in Vorlektionen Internationalismen als Ausgangspunkt für den Start in den DaF-Unterricht. In *Maximal A1* werden die Lernenden zuerst dazu aufgefordert, die vorgestellten deutschen Anglizismen Bildern zuzuordnen, dann Begriffe zum Thema Computer-Sprache mit ihrer Sprache zu vergleichen und zuletzt über deutsche Wörter in ihrer Sprache nachzudenken. Allerdings ist der Bezug auf „eure Sprache“ (S. 13) unklar und lässt den Lehrenden und Lernenden Raum für Interpretationen. Falls Lehrende mit mehrsprachigen Ansätzen vertraut sind und diese im Unterricht auch mit einbeziehen, kann es dazu kommen, dass auch andere Erstsprachen der Lernenden thematisiert werden, sonst wird höchstwahrscheinlich nur Bezug auf die slowenische Sprache genommen, obwohl diese nicht für alle Lernenden die Erstsprache ist.

In einer Aufgabe von *Maximal A1* (S. 13) wird darauf hingewiesen, dass Lernende in einigen slowenischen Dialekten deutsche Wörter finden können. In Paaren sollten sie eine Liste von diesen Wörtern erstellen. Es scheint aber eher unwahrscheinlich, dass die meisten Lernenden dialektale Varianten des Slowenischen außer des eigenen Dialekts beherrschen und eine Liste der deutschstämmigen Begriffe zusammenstellen können, worauf diese Aufgabe abzielt. In einigen slowenischen Dialekten kommen zwar viele deutsche Wörter vor, trotzdem ist es wegen des starken Einflusses des Englischen kaum vorstellbar, dass die Mehrheit der Lernenden deutsche Wörter in Dialekten wirklich wahrnimmt und einzelne Dialektismen unterschiedlichen Herkunftssprachen zuordnen kann. Völlig ausgeschlossen werden dabei diejenigen, die eine andere Erstsprache haben und mit dialektalen Varianten des Slowenischen nicht vertraut sind. Vielleicht wäre es sinnvoller gewesen, Lernenden einige dialektale Wörter zu präsentieren, damit sie einen Anhaltspunkt haben, und dann

⁸ Norwegisches Original: Hundrevis av ord er like på tysk og norsk (*Tysk 8*, S. 12).

gemeinsam weitere ähnliche Wörter zu suchen oder darüber zu reflektieren, ob es in anderen in der Klasse anwesenden Sprachen solche deutschen Wörter gibt, eventuell in Dialekten oder in der Umgangssprache.

Im Lehrwerk *Magnet 1* tauchen zwar internationale Wörter auf, jedoch werden sie nicht explizit thematisiert. Es handelt sich dabei um die Benennungen von Alltagsgegenständen wie Computer, Gitarre, Telefon, CD usw., die ausschließlich dem Ausbau der fremdsprachlichen Kompetenz dienen.

Kategorie 4: Sprachen und Alphabete

Die Arbeit mit Sprachen, Sprachennamen und Alphabeten lädt grundsätzlich zu mehrsprachigem Arbeiten ein, da ja bereits in der Thematik die Mehrsprachigkeit zur Sprache zu kommen scheint. Dies wird aber in den analysierten norwegischen und slowenischen Lehrbüchern nicht genutzt.

In *Tysk 8* (S. 30–31) wird das deutsche Alphabet in Kapitel 2 nur präsentiert, ohne dass thematisiert wird, dass einige der Schüler*innen andere Alphabete bzw. Alphabete mit anderen Buchstaben kennen.

In *Leute 8*, Kapitel 2, (S. 28–29) gibt es eine Weltkarte mit Bildern von Leuten aus der „ganzen Welt“, die „Ich spreche [Sprache]“ sagen. Sie werden auch mit (stereotypischen) Bildern präsentiert. Niemand kommt aus einem deutschsprachigen Land. Unten in der rechten Ecke auf der Seite 29 stehen die Sätze „*Ich lerne Deutsch. Was sprichst du? Welche Sprachen lernst du?*“ Dies hätte eine Einleitung zum mehrsprachigen Arbeiten werden können, endet aber nur in der Wiederholung von Sprachennamen, ohne dass auf die Sprachen selbst und auf das Verhältnis des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin zu diesen Sprachen eingegangen wird.

Am Anfang des zweiten Kapitels von *Leute 8* wird auch das „Sprachen-ABC“ präsentiert, in dem das Alphabet durch Sprachen, die mit jedem Buchstaben von A bis Z beginnen, dargestellt wird. Die Lernenden können hier sehen, dass das deutsche Alphabet bis auf die typisch norwegischen Buchstaben æ, ø und å dem norwegischen Alphabet sehr ähnlich ist. Es erstaunt dabei, dass nicht darüber gesprochen wird, wie man die drei oben genannten norwegischen Buchstaben im Deutschen bezeichnen soll, da man sie ja z.B. braucht, um den eigenen Namen zu buchstabieren.

Gleichzeitig lernen die Lernenden die Namen von mehreren unterschiedlichen Sprachen rund um die Welt (s.o.). Einige dieser Sprachen sind den Lernenden sicher eher unbekannt, wie Chakassisch und Maori, während andere wohl allen bekannt sind, wie Englisch und Französisch. Hier werden aber keine weiteren Informationen über diese Sprachen gegeben. Man erfährt nicht, wo sie gesprochen werden und auch nicht, wie z.B. das Alphabet dieser Sprachen aussieht.

Das Alphabet wird somit reduziert auf das Alphabet der deutschen, englischen und norwegischen Sprache. Es fehlen Hinweise auf andere Alphabete, z.B. auf das samische Alphabet oder auf die Alphabete, die von denjenigen benutzt werden, die aus anderen Ländern nach Norwegen geflüchtet oder eingewandert sind. Hier hätte man zumindest ein paar Beispiele für unterschiedliche Alphabete zeigen können und vor allem die Lernenden nach ihrer Kenntnis von anderen Sprachen und anderen Alphabeten befragen können.

Bei der Behandlung des Alphabets wird z.B. im Lehrwerk *Maximal A1* in einem farbigen Kasten (S. 25) auf besondere deutsche Buchstaben aufmerksam gemacht. Nicht einmal wird aber auf die Buchstaben bzw. Laute aus anderen Sprachen eingegangen, wie z.B. *č, ž, š* im Slowenischen, die in Vor- und Nachnamen der Lernenden vorkommen können oder z.B. *đ* oder *ć*, die oftmals in Namen von Schülern aus dem Ex-Jugoslawischen Raum zu finden sind. In der Praxis hieße das, auch wenn übertrieben, dass Lernende perfekt deutsche Wörter buchstabieren können, dagegen aber nicht fähig sind, eigene Vornamen oder Nachnamen, wenn diese nicht-deutsche Buchstaben enthalten, zu buchstabieren. Es ist bedauerlich, dass hier eine Chance im Hinblick auf die Förderung der Mehrsprachigkeit verpasst wurde und nach wie vor nur die Zielsprache ohne Bezug auf die Erstsprache angestrebt wird. Lernende hätten nämlich auf sehr natürliche Weise ihre Vorkenntnisse aus anderen Sprachen situativ einbringen und über die Unterschiede in Schriftsystemen oder Lauten diskutieren können, wenn verschiedene Sprachen in der Klasse vertreten sind.

In der Vorlektion des Lehrwerks *Magnet 1* gibt es eine einzelne Übung, die die Erstsprachen der Lernenden miteinbezieht. Es handelt sich dabei um Städtenamen, und die Lernenden werden dazu aufgefordert, die Bezeichnungen für die vorgegebenen Städte in ihrer Erstsprache zu finden. Es ist bemerkenswert, dass die Aufgabenstellung bezüglich der Übersetzung von Fachbegriffen in Slowenien nicht vorsieht, dass Lernende diese Begriffe in ihre jeweilige Erstsprache, sondern in die slowenische Sprache übersetzen sollen. Für Lernende, die Slowenisch als Erstsprache sprechen, hat diese Aufgabe jedoch wenig Sinn, da es nur einen Namen gibt, der eine slowenische Entsprechung hat (Wien – Dunaj). Alle anderen Namen sind gleich. Für Lernende mit anderen Erstsprachen könnte sich diese Aufgabe als eine interessante Herausforderung erweisen und bei einer vertieften Behandlung zum Thema geografische Eigennamen in den betreffenden Sprachen eine Bereicherung für alle Lernenden darstellen.

Nur einmal (*Magnet 1*, S. 37) werden Lernende zusätzlich zur Selbstevaluation ihrer Sprachkenntnisse eingeladen, indem sie die Tabelle ausfüllen und sich Gedanken machen sollten, wie „gut“ sie auf einer fünfstufigen Skala die angegebenen Sprachen beherrschen. Auf der Zwischenstation im Lehrwerk *Magnet 1* (S. 43) befindet sich noch eine weitere Übung, in der Mehrsprachigkeit zum Vorschein kommt. Es handelt sich um ein Rollenspiel, in dem sich Lernende in eine neue Rolle hineinversetzen und dabei die angegebenen Stichworte bei der Vorstellung verwenden. Alle Personen sprechen mehrere Sprachen und

haben unterschiedliche Wohn- und Herkunftsorte, was zwar zur Bewusstmachung des Phänomens Mehrsprachigkeit beitragen kann, dennoch wird auch bei dieser Übung keinerlei Rücksicht auf die Sprachenvielfalt in der Klasse genommen.

Kategorie 5: Aussprache

Auf ähnliche Weise wird die Möglichkeit verpasst, den Lernenden eine aktive Beteiligung zu ermöglichen, wenn es um die Aussprache von Lauten geht. Im Gedicht „Ich spreche Deutsch“ (*Leute 8*, S. 32) werden unterschiedliche deutsche Laute spielerisch und anschaulich präsentiert. Hier sollen und müssen die Lernenden bei einigen Wörtern innehalten und wirklich darüber nachdenken, wie diese Laute ausgesprochen werden. Das Gedicht enthält einige besondere Laute (z.B. in *ich*, *auch* und *pfui*), besondere Buchstaben (*ä*, *ö*, *ü*) und die deutschen bestimmten Artikel (*der*, *die*, *das*). Dies entspricht dem Lernziel des Kapitels. Das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Lernenden werden jedoch nicht erfragt. Die Lehrenden werden nicht gebeten, ihre Lernenden zu fragen, ob und wie diese Laute mit Lauten in anderen Sprachen, die sie beherrschen, vergleichbar sind. Hinweise auf andere Herkunfts- und Familiensprachen fehlen also auch hier, und somit fehlt auch hier die aktive Einbeziehung von Mehrsprachigkeit.

Im spezifischen Aussprachemodul im hinteren Teil des Lehrbuchs (*Leute 8*, S. 149) werden die deutschen Laute ausschließlich mit norwegischen und englischen Lauten verglichen. Die Laute werden hier mit Beispielwörtern präsentiert:

„au som ao, nesten som i engelsk wow - Haus“ oder „ö nesten som norsk ø i sjø – zwölf“ (*Leute 8*, S. 149)⁹.

Auf den ersten Blick ist hier der Vergleich der Laute mehrsprachig. Es wird gezeigt, dass die Laute ähnlich oder gleich ausgesprochen werden, trotz anderer Buchstaben-Kombinationen in der schriftlichen Form, z.B. der Diphthong „au“ statt „o“ im englischen „wow“ oder trotz anderer Buchstaben, z.B. das deutsche ö statt dem norwegischen ø. Man kann aber auch hier wieder sehen, dass nur Norwegisch und Englisch als Vergleichssprachen herangezogen werden. Es gibt keine Hinweise zu anderen Sprachen, keine Hinweise zu Lauten aus anderen Sprachen, weder als Beispielwörter noch als Fragen an die Lernenden. Denn es fehlen auch Fragen dahingehend, ob die Lernenden vielleicht Wörter in anderen Sprachen kennen, die Laute enthalten, die diesen deutschen Lauten ähneln. Hier könnte die Vergleichsbasis viel größer bzw. breiter sein und die sprachlichen Ressourcen der Lernenden einbeziehen.

⁹ „au wie ao, fast wie im englischen wow – Haus“ oder „ö fast wie das norwegische ø in sjø – zwölf“ (*Leute 8*, S. 149, unsere Übersetzung)

In *Tysk 8* wird wenig mit der Aussprache gearbeitet. Die Seite zur Aussprache des Deutschen (am Ende des Buches) erklärt die Aussprache ausschließlich mit Hilfe von Beispiel-Lauten aus dem Norwegischen (*Tysk 8*, S. 189).

Beide slowenischen Lehrwerke enthalten phonetische Übungen, mit denen die Lerner*innen mit Besonderheiten der deutschen Laute und der Aussprache vertraut gemacht werden. Schüler und Schülerinnen lernen Vokale und Konsonanten in verschiedenen Kombinationen auszusprechen, üben die Intonation, den Rhythmus und die Satzmelodie. Die Auswahl der Laute und Übungen basiert nicht auf den potenziellen Problemen, die Lernende mit bestimmten Herkunftssprachen haben könnten, sondern richtet sich an einen unbestimmten Lernenden ohne Rücksicht auf seine Erstsprache. Im Lehrwerk *Maximal* sind phonetische Übungen oft mit Bewegungsübungen oder Rap verbunden und im Lehrwerk *Magnet* werden sie in eine kommunikative Situation eingebettet. Auffällig ist, dass in beiden slowenischen Lehrwerken keine Vergleiche mit anderen Sprachen angestellt werden und keine Übungen vorgesehen sind, die Lernende zur Reflexion anregen. Das Kapitel zur Phonetik scheint dabei isoliert betrachtet zu werden, ohne Bezug auf bereits vorhandene Sprachkenntnisse und -erfahrungen der Lernenden oder auf mögliche Vergleichspunkte mit anderen Sprachen.

Kategorie 6: Zahlen

Die Zahlen einer Sprache zu beherrschen ist sehr nützlich. Diese Erfahrung werden alle Lernenden bereits gemacht haben. Oft sind gerade Zahlen etwas, was man in einer fremden Sprache (ein wenig) beherrscht. Doch die Lehrbücher fordern nicht auf, die Mehrsprachigkeit der Lernenden zu nutzen, um mit Zahlen zu arbeiten.

Im Lehrwerk *Leute 8* sollen die Lernenden im Text „Wie viele?“ (S. 35) die Zahlen ab 20 lernen. Die Zahlen von 1 bis 20 haben sie schon in Kapitel 1 gelernt. Die Lernenden bekommen hier Fragen an sich selbst, z.B. „Wie alt bist du?“ oder „Wie viele Schüler sind in deiner Klasse?“. Die Zahlen ab 20 sind mit Ziffern und Buchstaben angegeben worden. Ähnlich werden in *Tysk 8* die deutschen Zahlen von 1 bis 20 auf S. 24 vorgestellt, die Zahlen ab 20 auf den Seiten 42, 44 und 45.

Die (deutschen) Zahlen werden jedoch nicht mit denen in anderen Sprachen verglichen. Auch die Art und Weise, wie man zählt, wird nicht problematisiert – denn wie zählt man eigentlich? Viele der Lernenden an norwegischen Schulen werden Sprachen kennen und können, in denen man anders zählt als im Norwegischen, Englischen und Deutschen.¹⁰ Dänisch, Französisch, Samisch – das ist nur eine kleine Auswahl von „nahen“ Sprachen, in denen das so ist. Man zählt in den verschiedenen Sprachen oft unterschiedlich. Das ist

¹⁰ In *Tysk 8* wird zwar darauf hingewiesen, dass man im Norwegischen teilweise anders zählen kann als im Deutschen, es fehlen aber Hinweise bzw. Fragen dahingehend, wie man in anderen Sprachen zählt (siehe oben).

eine wichtige Beobachtung bzw. ein wichtiger Hinweis für alle, die Sprachen verwenden. Doch vom Lehrbuch gibt es hierzu keinerlei Hinweise. Die Vorkenntnisse der Schüler*innen und ihre Mehrsprachigkeit bleiben ungenutzt.

In der Vorlektion des Lehrwerks *Magnet 1* werden Zahlen, Begrüßungsformen, Farben und das Alphabet behandelt. Es bietet sich hierbei eine Möglichkeit, diese Themen im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit zu betrachten. Leider bleibt ein solcher Bezug jedoch vollständig unbeachtet, da nicht einmal auf das Englische als mögliche Vergleichssprache eingegangen wird. Genauso wird im Lehrwerk *Maximal A1* bei dieser Thematik keine Rücksicht auf die Potenziale der Mehrsprachigkeit genommen. Eine verpasste Möglichkeit befindet sich noch in der Lektion 1 bei *Maximal 1* (S. 21). Lernende hören die Zahlen und sprechen sie nach, wobei die Zahlen auf den T-Shirts von deutschen Fußballspielern abgebildet sind. Bei jedem T-Shirt steht auch der Name des Spielers, z.B. Messi, Lewandowski, Pogba, Özil, was aber gar nicht thematisiert wird.

Kategorie 7: Familienwörter, Anrede mit Vornamen oder Nachnamen und höfliche Anrede-Formen

Ein weiteres potenzielles Thema, bei dem Mehrsprachigkeit gut thematisiert werden könnte, ist das Thema Familie. Aber die sprachlichen Erfahrungen der Lernenden im Hinblick auf Familienrelationen und deren Bezeichnungen (z.B. *Leute 8*, S. 89) sind wenig gefragt. Hier wird nicht thematisiert, dass man im Norwegischen und Samischen oft Familienwörter verwendet, die sich stark von denen in der deutschen Sprache unterscheiden. Es wird auch nicht nach passenden Familienwörtern in anderen Sprachen gefragt.

In *Tysk 8* beschäftigen sich die Schüler*innen in Kapitel 3 mit Wörtern, mit denen man Familienverhältnisse beschreiben kann. Es wird auch hier nur auf eine kleine Auswahl norwegischer Familienrelationswörter hingewiesen, ohne dass auf Kontraste und Unterschiede bei den Bezeichnungen aufmerksam gemacht wird.¹¹ Es fehlen Aufgaben, die es den Schüler*innen erlauben, eigene Familienrelationswörter und vor allem Familienrelationswörter aus den Sprachen, die sie kennen, in den Unterricht einzubringen.

Ebenfalls in *Tysk 8* (S. 60) finden wir eine Aufgabe, die die Schüler*innen dazu einlädt, darüber nachzudenken, wie man eine Person, die man nicht kennt, auf Norwegisch begrüßen würde¹². Hier werden die Lerner*innen auf das Siezen und die Benutzung des Nachnamens im Deutschen aufmerksam gemacht. Die Lerner*innen kennen aus dem Norwegischen nur das Duzen und die konsequente Nutzung der Vornamen. Diese Bewusstmachung geht eindeutig in mehrsprachige Richtung. Diese Reflexionsaufgabe hätte aber problemlos dahingehend erweitert werden können, dass man die Lerner*innen hätte fragen können, ob

¹¹ So fehlt z.B. ein Hinweis darauf, dass man im Deutschen, im Gegensatz zum Norwegischen, keine eigenen Bezeichnungen für die Großeltern mütterlicherseits und väterlicherseits hat.

¹² „Hallo Herr Engelmayer“. Hva ville du ha sagt på norsk? [Was hättest du auf Norwegisch gesagt?]

sie andere Sprachen kennen, in denen man sich nicht duzt und in denen man in bestimmten Situationen den Nachnamen verwendet. Es fehlt an dieser Stelle sogar ein Vergleich mit dem Englischen.

Mit dem Thema Familie sollen sich Lernende in *Magnet 1* in der dritten Lektion und in *Maximal A1* im dritten Modul vertraut machen. Schüler und Schülerinnen lernen deutsche Bezeichnungen für Familienmitglieder mit dem Ziel, ihre eigene Familie vorzustellen. In keiner Übung werden sie darauf hingewiesen oder gefragt, ob diese Bezeichnungen auch in Sprachen der Lernenden die gleiche Bedeutung haben. In slowenischen Schulen gibt es nämlich viele Lernende mit dem Kroatischen oder Serbischen als Erstsprache, bei denen Familienbegriffe mütterlicherseits und väterlicherseits unterschiedlich versprachlicht werden. Solche Unterschiede zum Slowenischen oder Deutschen werden nicht thematisiert.

Kategorie 8: Mehrsprachige und / oder Personen mit multikulturellem Hintergrund in den Texten

In den Texten in allen vier Lehrwerken werden ausschließlich einsprachige Familien vorgestellt, was mehrsprachiges Aufwachsen oder mehrsprachige Familien als eine eher nicht übliche Erscheinung darstellt. Aber es tauchen immerhin vereinzelt Personen mit solch einem Hintergrund auf.

Im Lehrbuch *Tysk 8* kommt nur in einem Text zu einer ersten Stunde an einer neuen Schule eine Person mit multikulturellem Hintergrund vor: Younas (*Tysk 8*, S. 15). Er ist einer von drei Schüler*innen, die sich den anderen kurz vorstellen. Er erzählt dann von sich: „Ich komme aus Berlin, aber meine Familie kommt aus der Türkei.“ Weitere Angaben werden nicht gemacht. Man trifft Younas nur noch ein weiteres Mal im Buch. Auf Seite 39 spricht er mit den gleichen Schüler*innen wie auf Seite 15 zwei Sätze: „Nein, ich bin nicht sehr sportlich.“ und „Ich lese gern und spiele am Computer.“ (*Tysk 8*, S. 39).

Im Lehrbuch *Leute 8* gibt es ebenfalls nur wenige Leute mit Vor- oder Nachnamen, die nicht deutsch klingen. Auch ihnen kommt keine aktive Rolle zu. Es sind die Namen von Online-Freund*innen (*Leute 8*, S. 12) und von Freundinnen (*Leute 8*, S. 93). Außerdem gibt es auf S. 56 ein Foto von einer Hauswand, auf der die Brüder Boateng aus Berlin zu sehen sind. Es wird erklärt, dass sie aus Berlin kommen und dass zwei von ihnen bekannte Fußballprofis sind und der dritte ein bekannter Rapper (*Leute 8*, S. 56).

Obwohl sowohl deutsche wie auch slowenische Schulen durch viele Schüler*innen mit Migrationshintergrund gekennzeichnet sind, wird in beiden Lehrwerken nur sporadisch darauf hingewiesen. Im Lehrwerk *Magnet 1* taucht die Schülerin Fatma auf, die zuhause Deutsch und Türkisch spricht und weitere Sprachen als Fremdsprachen lernt. Zum zweiten Mal kommt Fatma in einer landeskundlichen Infobox auf S. 39 vor, in der erwähnt wird, dass in Deutschland auch viele Menschen wohnen, die aus anderen Ländern kommen und

zu Hause eine andere Sprache sprechen. Als Beispiel wird die Türkei angegeben. Im Lehrwerk *Maximal A1* finden wir z.B. Lena aus Österreich, Erkan aus der Türkei und Justine aus Frankreich, Prominente, die aus deutschsprachigen Ländern kommen und anderswo auf der Welt leben oder nach Deutschland aus anderen Ländern umgezogen sind (S. 24–25). In einem Hörtext über Freizeitaktivitäten in einem Jugendclub kommen noch weitere Protagonist*innen vor: Marie, Denilla, Leo und Yui, die über ihre Freizeitaktivitäten sprechen, wobei auf ihren sprachlichen und kulturellen Hintergrund keine Rücksicht genommen wird. In keiner weiteren Übung wird Mehrsprachigkeit weiter thematisiert. In der Zwischenstation im Lehrwerk *Magnet 1* (S. 64) mit dem Titel *Leute heute* werden ausschließlich zwei stereotypische deutsche Jugendliche vorgestellt. Mehrsprachigkeit kommt auch hier in keiner Form vor. Genauso ist es in einer Infobox Schule in Deutschland (S. 72), wo nur das deutsche Schulsystem grob dargestellt wird und nicht einmal erwähnt wird, dass für Lernende mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen unterschiedliche Lernangebote existieren. In slowenischen Lehrwerken lernen Schülerinnen und Schüler durch typische Zuordnungsübungen (Wort-Bild) deutsche Bezeichnungen für Ländernamen und verbinden sie mit Flaggen oder Länderkennzeichen. An keiner Stelle wird bei solchen Übungen Bezug auf andere Sprachen genommen, obwohl Ländernamen in unterschiedlichen Sprachen anders genannt werden. Darüber hinaus wird Lernenden in *Magnet 1* (S. 28–29) in zwei Übungen ganz stereotypisch beigebracht, dass Menschen aus ausgewählten Ländern typische fremde Namen haben, wie z.B. Joshua aus Großbritannien, Marie aus Frankreich und Felix aus Deutschland etc.

Kategorie 9: Grammatische Erklärungen

In der Minigrammatik, die das Lehrbuch *Leute 8* zusammen mit den Seiten zur Aussprache und der Wörterliste abschließt, wird konsequent nur ein Vergleich zwischen der Zielsprache Deutsch und den beiden Sprachen Norwegisch und Englisch vorgenommen. Auch in den grammatischen Erklärungen in den einzelnen Kapiteln wird oft nur das Englische neben dem Norwegischen als Vergleich herangezogen. Andere Sprachen bleiben in beiden Zusammenhängen unerwähnt.

In *Tysk 8* begrenzt sich die Mehrsprachigkeit auf das Norwegische und Englische und auf grammatische Themen, z.B. darauf, dass es im Deutschen, Norwegischen und Englischen starke Verben gibt (*Tysk 8*, S. 87). Fragen nach anderen Sprachen, die ebenfalls zwischen starken und schwachen Verben unterscheiden, gibt es nicht.

Bereits im ersten Kapitel wird auf das Englische hingewiesen. In Aufgabe 11 (*Tysk 8*, S. 22) wird gezeigt, wie *sein* gebeugt wird und dies dann im Kontrast zum norwegischen *å være* und dem englischen *to be* dargestellt wird. Das Englische wird also einbezogen, um einen Kontrast in der Verbbeugung zu zeigen. Andere Sprachen, die die Schüler*innen eventuell bereits kennen, werden nicht genannt. Es gibt auch keine Aufgaben, die die Schüler*innen auffordern, darüber nachzudenken, wie ein solches hochfrequentes Verb wie *sein*

in einer der anderen Sprachen ausgedrückt und gebeugt wird, die die Schüler*innen beherrschen bzw. verwenden können.

Auch *Tysk 8* wird mit einer Mini-Grammatik abgeschlossen. Dort gibt es einige Verweise auf das Englische. Es überwiegen aber die Gegenüberstellungen zwischen dem Norwegischen und Deutschen. Weder bei den Darstellungen der Artikel, der Possessivpronomen oder der Fragewörter gibt es Hinweise darauf, dass andere Sprachen hier andere sprachliche Lösungen haben. Es wird auch nicht dazu eingeladen, die Darstellungen mit den Gegebenheiten in anderen Sprachen zu vergleichen.

Hinsichtlich der Grammatik gibt es in beiden slowenischen Lehrwerken keine Spuren von mehrsprachigkeitsorientierten Ansätzen. Grammatikerklärungen werden im Lehrwerk *Magnet 1* in Lektionen und der Grammatikübersicht am Lektionsende ins Slowenische übersetzt. Die einzige Ausnahme, wo Deutsch und Slowenisch verglichen werden, sind Formulierungen im Lehrwerk *Magnet 1* im Teil „Grammatik kurz & bündig“, und zwar handelt es sich um folgende zwei Fragen „Was bedeutet *wer* auf Slowenisch?“ (S. 31) und „Wen siezt du und wen duzt du?“ (S. 73). Im Lehrwerk *Maximal A1* gibt es nur Begriffe für einzelne grammatische Phänomene in der slowenischen Sprache. In den Übungen oder in den Erklärungen sind keine Vergleiche oder Anregungen zur Reflexion über Ähnlichkeiten oder Unterschiede mit anderen Sprachen zu finden. Was die Entwicklung der grammatischen Kompetenz angeht, wird in keinem von den analysierten Lehrwerken eine Verbindung zwischen Deutsch als zu erlernender Sprache und anderen Sprachen, die Lernende lernen oder beherrschen, aufgestellt.

Kategorie 10: Mehrsprachigkeit als Thema in Texten, Übungen und Aktivitäten

„Essen und Trinken“ ist ein Thema, das typischerweise im Anfängerunterricht erscheint und das sich zur Arbeit mit Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität eignen könnte. In beiden slowenischen Lehrwerken wird dieses Thema auch behandelt. Im Lehrwerk *Magnet 1* beginnt die Lektion mit dieser Thematik mit einem Hörverstehen, in dem Lernende verschiedene Personen aus unterschiedlichen Ländern kennen lernen und ihnen in der anschließenden Aufgabe Getränke und Speisen zuordnen. Obwohl im Text und in der Aufgabe Lebensmittel vorkommen, die den Lernenden in anderen Sprachen bekannt sein könnten, wird kein Bezug auf vorhandenes sprachliches Wissen der Lernenden hergestellt. Die einzige Möglichkeit, die sich in einer mehrsprachigen Klasse daraus ergeben kann, ist der Bezug auf Frühstücksgewohnheiten der Lernenden in der dritten Übung, wo sie aufgefordert werden, Getränke und Speisen in die Tabelle einzutragen. Obwohl das Hauptziel der Übung eigentlich der Gebrauch des unbestimmten Artikels im Akkusativ ist, lässt sich diese Gelegenheit zur Förderung der Mehrsprachigkeit ausnutzen, indem mehrsprachige Lernende eingeladen werden, Benennungen für Speisen auch in ihren Sprachen zu präsen-

tieren. Leider gibt es im Lehrwerk selbst keine Indizien, was mit dieser Übung noch gemacht werden kann. In derselben Lektion wird auch Fastfood thematisiert und trotz der vielen Anglizismen wird kein Hinweis auf den Ursprung der Wörter oder auf potenzielle Lernstrategien für das Lernen von Deutsch nach Englisch gegeben.

Auch in den beiden norwegischen Lehrbüchern wird mit diesem Thema gearbeitet. In *Tysk 8* sollen die Schüler*innen Wörter und Bilder mit Lebensmitteln für ein Frühstück einander zuordnen (*Tysk 8*, S. 74–75). Dies ist im Ausgangspunkt keine einfache Aufgabe, da die Lernenden mit 16 neuen Wörtern konfrontiert werden. Erstaunlicherweise wird nicht angesprochen, mit welchen Strategien die Lernenden diese Aufgabe lösen können, obwohl es gerade die Ähnlichkeit zwischen den norwegischen Bezeichnungen und den neuen Wörtern auf Deutsch sein wird, die den Schüler*innen am meisten helfen kann. Die vorgestellten Frühstückswörter spiegeln eine eher traditionelle Auffassung dieser Mahlzeit wider. Für einige Schüler*innen, sowohl in Norwegen als auch in den deutschsprachigen Ländern, gehören solche Lebensmittel nicht zu ihrem täglichen Frühstück. Das Lehrbuch lädt jedoch nicht zu einem Austausch über Lebensmittelbezeichnungen, Mahlzeiten und die starke Verankerung des Essens in der jeweiligen Kultur ein. In *Leute 8* geht es statt um das Frühstück um Pizza. Die Schüler*innen bekommen eine Original-Speisekarte eines Pizzarestaurants zu sehen (*Leute 8*, S. 69). Davon ausgehend wird Pizza mit dem Flammkuchen verglichen, der als regionale Variante vorgestellt wird (*Leute 8*, S. 72). In Aufgabe 3, S. 72 wird sogar darum gebeten, deutsche Präsentationen von norwegischen regionalen Gerichten (*norske regionale spesialiteter*) zu finden. Unklar bleibt hier, ob man dann auch über Gerichte sprechen kann, die die Schüler*innen aus ihren Familien kennen, die aber nicht zu den regionalen Spezialitäten zählen. Wenig relevant scheint auch zu sein, ob die Schüler*innen eventuell andere Varianten der Pizza kennen und wie diese in der Originalsprache genannt werden.

Wir sehen also, dass selbst bei einem Thema wie Essen und Trinken der mehrsprachige und mehrkulturelle Blick zu fehlen scheint, obwohl er doch gerade hier fast selbstverständlich zu sein erscheint.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass es im Lehrbuch *Leute 8* nur sehr wenige Texte, Aufgaben oder Aktivitäten gibt, die als mehrsprachig charakterisiert werden können. Dabei fehlt es im Lehrbuch nicht an inhaltlichen Themen, die geradezu zu einem mehrsprachigen Arbeiten einladen könnten.

Kategorie 11: Selbstevaluierung

Beide slowenischen Lehrwerke unterstützen Lernende bei der Selbstevaluation und bei der Überprüfung von Lernfortschritten, indem sie Lernende dazu einladen, sich am Ende der Lektion durch eine Auswahl an lektionsgebundenen Übungen zu testen. Dabei handelt es sich im Lehrwerk *Maximal A1* um je zwei Seiten von Übungen am Ende eines Moduls, die

„Das kann ich schon“ heißen. Im Lehrwerk *Magnet 1* können Lernende ihre Kenntnisse am Ende jeder Lektion mit zwei solchen Übungen überprüfen.

Auch bei der Selbstevaluation gibt es keine impliziten oder expliziten Hinweise auf die Potenziale der Mehrsprachigkeit. Die norwegischen Lehrbücher bieten nichts an, womit die Schüler*innen ihre Lernfortschritte überprüfen können. Stattdessen finden sie am Ende jedes Kapitels eine Seite, auf der die Lehrbuchautor*innen bereits festgelegt zu haben scheinen, was man/frau bis jetzt gelernt hat. Die Auswahl der angegebenen Sätze (siehe auch unter Kategorie 1) erscheint zufällig und wird nicht näher begründet. Hinweise auf Mehrsprachigkeit können nicht gefunden werden.

Es gibt jedoch in einem der norwegischen Lehrbücher ein paar Seiten, die die Schüler*innen auf den ersten Blick zu einer Reflexion über die eigene Mehrsprachigkeit einladen könnten. Im Lehrwerk *Leute 8* (S. 33) gibt es unter dem Titel „Mein Sprachenporträt“ Seiten und Aufgaben, die deutlich vom *Europäischen Sprachenportfolio* (Fremmedspråksenteret 2008: 10) inspiriert sind (siehe Abbildung 1).

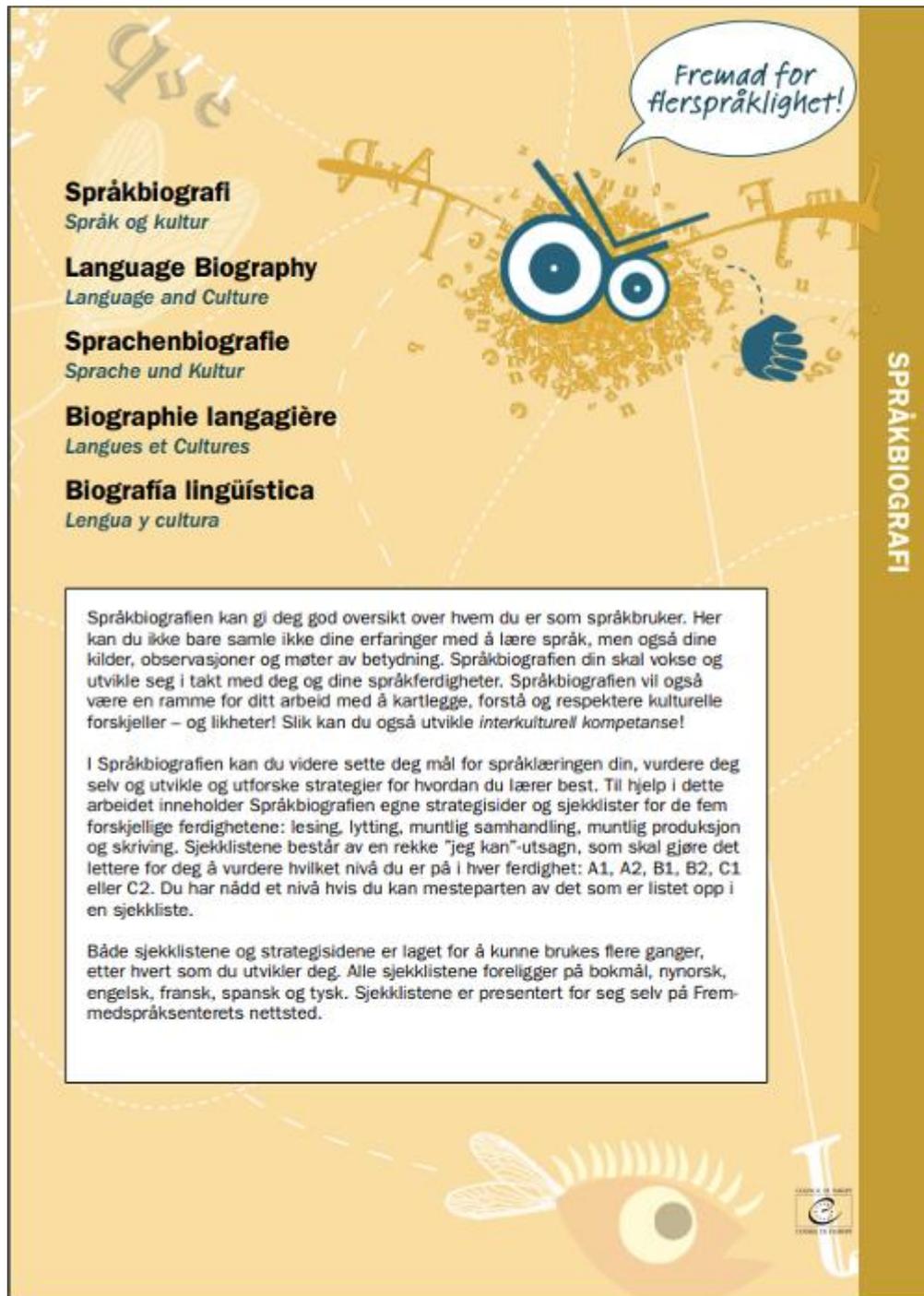


Abb. 1: Sprachenbiografie - Auszug aus der norwegischen Ausgabe des Sprachenportfolios (Fremmedspråksenteret 2008: 10)

In den Aufgaben des Sprachenportfolios unter *Meine Sprachenbiografie* (siehe Abb. 1) sollen die Lernenden erklären, welche Sprachen sie können, wo und wie lange sie die Sprachen gelernt haben, wann und mit wem sie die Sprachen verwenden, welche Sprachen sie nur wenig kennen, was sie in diesen Sprachen sagen können und wo sie es gelernt haben. Sie sollen auch erklären, warum sie die Sprachen lernen, was sie gerne lernen möchten, was sie über die Sprachen und Kulturen wissen möchten, wie sie die Sprachen gerne lernen

und wie sie am besten die Sprachen lernen, sowohl im Klassenzimmer als auch außerhalb. Sie sollen erklären, was schwer und was einfach ist, und warum, und sie sollen ihre unterschiedlichen Sprachenquellen, interkulturellen Beobachtungen und Sprach- und Kulturtreffen erklären. Diese Aufgaben sind gut dazu geeignet, über die eigene Mehrsprachigkeit und die der anderen Schüler*innen zu reflektieren. Sie fordern deutlich die Metakognition der Lernenden, wenn es zur Mehrsprachigkeit und dem eigenen Sprachenlernen kommt. Sie sollen in dieser Sprachenbiographie darüber nachdenken, welche Rolle ihre früheren Sprachkenntnisse spielen, wenn sie Sprachen lernen.

Etwas völlig anderes verbirgt sich hinter der Darstellung und den Aufgaben im Lehrbuch *Leute 8*.

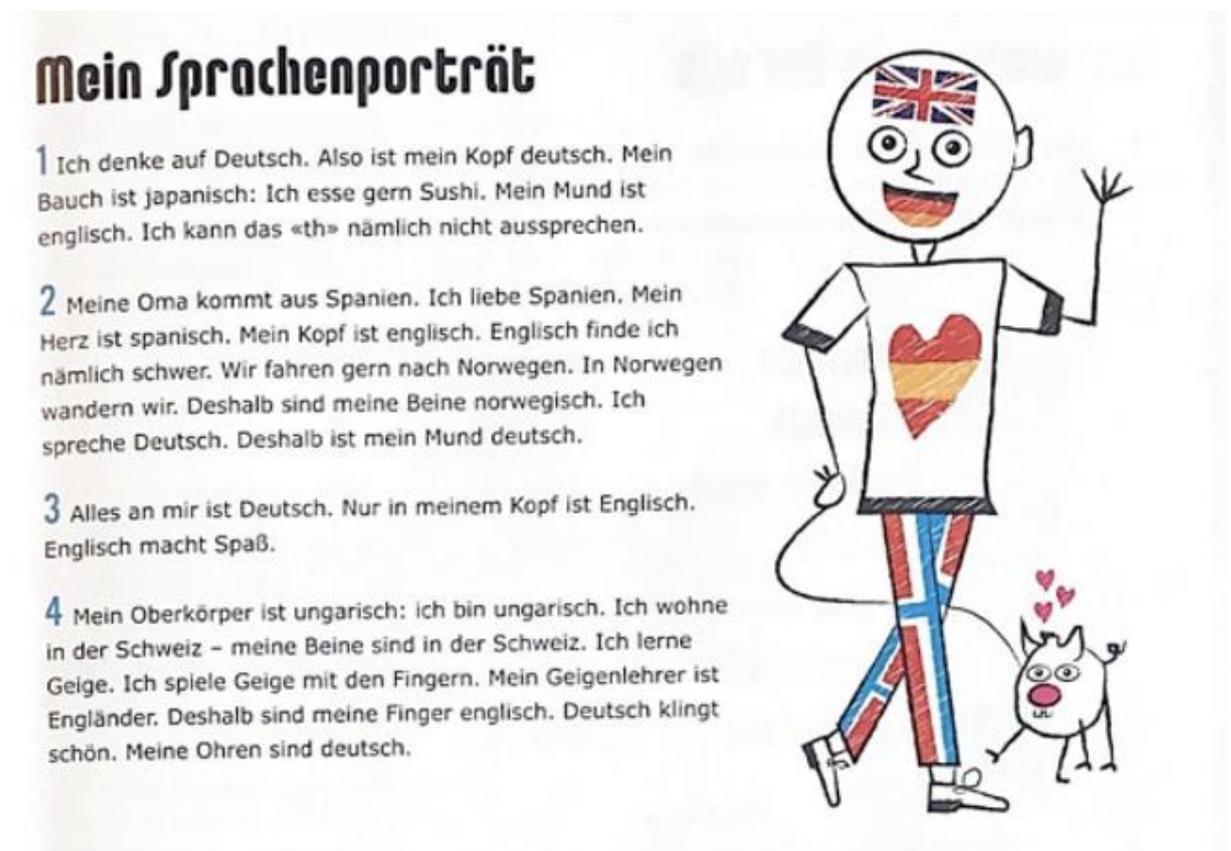


Abb. 2: Mein Sprachenporträt (*Leute 8*, S.33)

<p>das Porträt, -s portrettet denken tenkje der Kopf, -e* hovudet der Bauch, -e* magen essen ete ich esse gern eg liker å ete der Mund, -er* munnen nämlich nemleg ich kann ... aussprechen eg kan uttale ... die Oma, -s bestemora Spanien Spania</p>	<p>das Herz, -en hjartet ich finde Englisch schwer eg synest engelsk er vanskeleg wir vi nach Norwegen til Noreg wandern gå tur das Bein, -e beinet nur berre macht Spaß er gay, moro der Oberkörper, - overkroppen</p>	<p>ungarisch ungarsk die Geige, -n fiolinen mit med der Finger, - fingeren der Geigenlehrer, - fiolinlæraren der Engländer, - engelskmannen schön klingen høyrest fint ut das Ohr, -en øyret</p>	<p>Nyttige frasar Ich kann ... Eg kan ... Ich esse gern ... Eg et gjerne / liker ... Ich finde Englisch schwer. Eg synest engelsk er vanskeleg. Ich fahre nach Norwegen. Eg reiser til Noreg. Das macht Spaß. Det er morsamt.</p>
---	--	---	--

hören lesen sprechen schreiben

- 1 Teikn språkportrettet ditt. Presenter det for klassen (på norsk).
- 2 Les dei små skildringane av språkportrett på denne sida. Kva for skildring passar til teikninga?
- 3 Teikn språkportrettet til ein av dei andre skildringane.
- 4 Beskriv språkportrettet ditt på tysk no. Desse setningane hjelper deg:
Mein Kopf/Bauch/Mund/Hals/Oberkörper/Herz ist ...
Meine Nase ist ...
Meine Haare/Augen/Ohren/Arme/Hände/Füße/Beine/Knie/Finger sind ...

Abb. 3: Aufgaben zum Sprachenporträt (*Leute 8*, S. 33; unsere Übersetzung)

Hier stellt das Lehrbuch der Lehrkraft und den Lernenden Aufgaben zur Verfügung, die auf die Mehrsprachigkeit der Lernenden hätten eingehen können. Die Aufgabe ähnelt in ihrer Gestaltung dem bekannten Sprachenportfolio (s.o.). Umso überraschender ist dann, dass die Aufgabe im Lehrbuch eine doch recht eigenartige Definition von Mehrsprachigkeit benutzt, die nicht wirklich etwas mit Mehrsprachigkeit im Sinne des Lehrplans und der internationalen Forschung zu Mehrsprachigkeit zu tun hat (vgl. Definition Europarat 2013: 163). Während im Portfolio-Original (siehe Abbildung 1) Mehrsprachigkeit mit sprachlicher *Identität* und sprachlicher *Verwendung* verbunden wird, ist das hier im Lehrbuch (Abbildung 2) etwas anders. Man wird sich als Lehrkraft und Lernende fragen, was Sushi essen mit japanischer Sprache und Identität zu tun hat und warum man sich wegen einer englischen Klavierlehrerin englisch fühlen sollte. Hier wird das Verständnis von Mehrsprachigkeit so sehr ausgeweitet und der Begriff so ‚fehlerhaft‘ verwendet, dass es die Lernenden (und Lehrenden) sehr verwirren könnte. Bin ich italienisch, weil ich gerne

Pizza esse? Bin ich chinesisches, weil mein Judo-Lehrer aus China kommt? Bin ich polnisch, weil meine beste Freundin aus Polen kommt?

6 Schlusswort

Die Analyse der Lehrbücher aus den beiden Ländern zeigt, dass den Lernenden keine Möglichkeit geboten wird, ihre Sprachenlernerfahrungen und/oder ihre Sprachenkenntnisse hinsichtlich anderer Sprachen als der Schulsprache und eventuell Englisch in den Deutschunterricht einzubringen. Die Lehrbücher bieten keine Lernaktivitäten an, die die Lernenden dazu ermuntern, über eigene individuelle Erfahrungen mit dem Sprachenlernen zu reflektieren und/oder zielsprachliche Wörter, Ausdrücke u.Ä. mit Ausdrucksweisen in einer Sprache zu vergleichen, die die Lernenden eventuell als Herkunftssprache oder Familiensprache täglich benutzen. Wir finden z.B. ausschließlich Gegenüberstellungen von deutschen und norwegischen sprachlichen Ausdrücken. Das Englische wird in seltenen Fällen in Übersichten zu grammatischen Themen mit hinzugezogen. In den slowenischen Lehrwerken dagegen gibt es keine Vergleiche mit dem Englischen. Die Lernenden werden an keiner Stelle in den Lehrbüchern dazu eingeladen, ihre eigene Mehrsprachigkeit einzubringen oder zumindest ihre Englischkenntnisse zu benutzen.

Somit wird ihnen zum einen keine Möglichkeit gegeben, reflektierende Kompetenzen zu entwickeln und sich den Sprachen bewusst zu nähern, in denen sie (Verwendungs-)Kompetenzen besitzen. Sie können somit nur sehr begrenzt eine *language awareness* aufbauen, zumal diese dann auf die Nationalsprache und die Zielsprache Deutsch begrenzt zu sein scheint.

Zum anderen wird den Lernenden das Gefühl vermittelt, dass die Sprachen, die sie zusätzlich zur Nationalsprache in unterschiedlichen Kontexten verwenden, nicht relevant und eventuell ohne nennenswerten Wert sind. Sie bleiben in den Lehrbüchern ungenannt, werden nicht als Vergleichssprachen herangezogen und Sprachkenntnisse bzw. Wissen über diese Sprachen scheinen irrelevant zu sein.

Damit werden Signale ausgesendet, die mehrsprachige Lernende per se marginalisieren und diskriminieren. In den norwegischen Lehrbüchern wird immerhin noch auf das Englische verwiesen und die Lernenden können ihre Englischkenntnisse einbringen. Ungehört und unbeachtet bleiben aber all die Lernenden, die z.B. eine der jeweiligen nationalen Minderheitssprachen wie Samisch oder Kvænsk (Kvänisch) in Norwegen oder Italienisch oder Ungarisch in Slowenien sprechen. Ebenfalls ungewürdigt bleiben die Sprachen von Lernenden, deren Eltern oder sie selbst aus ihren Heimatländern geflüchtet sind oder aus anderen Gründen nach Norwegen oder Slowenien gekommen sind. All diese Sprachen bleiben ungenannt und ihre Sprecher*innen werden nicht zum Erfahrungsaustausch eingeladen. Somit werden die Sprachen und ihre Sprecher*innen marginalisiert und die Sprachen

als ‘Sprachen 2. Klasse‘ hinter den Nationalsprachen, dem Englischen und der Zielsprache Deutsch abgestempelt bzw. stigmatisiert.

Gleichzeitig konnte die Analyse zeigen, dass es in allen untersuchten Lehrbüchern Aktivitäten mit mehrsprachigkeitsdidaktischem Potenzial gab, d.h. die mehrsprachigkeitsdidaktisch ausgebaut bzw. umgebaut werden könnten. Grundsätzlich fehlt in allen Lehrbüchern zunächst die Bereitschaft, die Lernenden zu einem Austausch von eigenen Erfahrungen und Sprachkenntnissen einzuladen. Hier würden offenere Fragestellungen bereits einen guten Anfang bilden. Statt ausschließlich die Nationalsprache (und/oder eventuell Englisch) als Vergleichsgröße heranzuziehen, könnte eine solche Öffnung dazu beitragen, dass die Sprachen der jeweiligen Lernenden im Klassenzimmer als Vergleichsgrößen dienen könnten. Fragen wie „Wie würde man das in der Sprache sagen, die du zu Hause in deiner Familie verwendest?“ könnten hier gute Türöffner sein, die die Lernenden zum Reflektieren einladen.

Sprache und Kultur gehen Hand in Hand. Auch in diesem Bereich haben die Lernenden bereits Erfahrungen gesammelt. Im Zusammenhang mit üblichen Lehrwerksthemen wie „Essen und Trinken“, „Familienwörter“, „Feste und Feiern“ usw. kann mit einfachen Fragestellungen auch eine Einbeziehung von Erfahrungen der Lernenden erreicht werden. Das können Aufgaben für kleinere Gruppen sein, die darüber nachdenken, wer bei ihnen zur Familie gehört und wie man diese Personen nennt. Oder auch aufwändigere Thementage sein, an denen man fächerübergreifend arbeitet und untersucht, was man in unterschiedlichen Familien (und Ländern) im Laufe eines Tages isst oder ob und ggf. wie man Festtage feiert. All diesen Aktivitäten gemeinsam ist die Aufmerksamkeit, die dem einzelnen Schüler und der einzelnen Schülerin gewidmet wird. In solchen Kontexten bekommt jede Sprache und jede(r) ihrer Verwender*innen ihre Wertschätzung. Dies unterstützt die Lernenden in ihrer Mehrsprachigkeit und gibt auch den Mitlernenden einen Einblick in die gelebte sprachliche Vielfalt.

Gleichzeitig ist es wichtig, dass gerade die Begriffe und Konzepte Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität korrekt im Klassenzimmer verwendet werden. Aufgaben und Texte, die den Eindruck vermitteln, dass sich unsere sprachliche und kulturelle Identität über Lieblingsgerichte, Geigenlehrer und Fußballspieler definiert, sind nur bedingt dazu geeignet, das sprachliche und kulturelle Bewusstsein der Lernenden zu entwickeln.

Literatur

- Bredthauer Stefanie (2018): Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *DDS – Die Deutsche Schule* 110:c3, 275–286.
- Bredthauer, Stefanie (2019): Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24: 1, 127–143.
<https://zif.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/article/id/3179/>.
- Candelier, Michel; Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; De Pietro, Jean-François; Lörintz, Ildikó; Meissner, Franz-Joseph; Schröder-Sura, Anna; Nogueroles, Artur & Molinié, Muriel (2009): *REPA: ein Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Strasbourg: Conseil de l'Europe
https://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf.
- Daryai-Hansen, Petra; Lindemann, Beate & Speitz, Heike (2019): Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen DaF-Unterricht in Dänemark und Norwegen – Lehrer- und Schülerperspektiven. *German as a foreign language* 1, 44–71.
- Europarat (2013): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Klett-Langenscheidt.
- Fremmedspråksenteret (2008): Den europeiske språkpermen.
<https://www.hiof.no/fss/leringsressurser/den-europeiske-sprakpermen/> (04.01.2024)
- Haukås, Åsta. (2016): Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism* 13: 1, 1–18.
- Haukås, Åsta (2017): Zur Förderung von Mehrsprachigkeit in DaF-Lehrwerken. *Deutsch als Fremdsprache* 3, 158–167.
- Haukås, Åsta. (2019): Einstellungen und Erfahrungen von Lehramtsstudierenden zur Mehrsprachigkeitsorientierung im Deutschunterricht. *gfl-journal* 1, 5–24.
- Hu, Adelheid (2010): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Suhrkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze, Methoden, Grundbegriffe*. Heidelberg: Metzler, 215–217.
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies* 36. München: Iudicium, 200–208.
- Jazbec, Saša (2022): Čezjezičnost – Novi stari pristop k učenju in poučevanju (tujih) jezikov. *Slavia Centralis* 15: 2, 114–128.
- Jessner, Ulrike (2008): A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal* 92: ii, 270–283.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Hans Barkowski & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 208.
- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Lehrplan Fremdsprachen LK20: <https://www.udir.no/lk20/fsp01-03> (04.01.2024).

- Lindemann, Beate (2019): Mehrsprachigkeitsdidaktik im norwegischen DaF-Unterricht – der mühsame Weg vom Wissen zur Umsetzung. *gfl-journal* 1, 25–44.
- Lindemann, Beate (2020): Ich weiß ja, was im Plan steht, aber was genau soll ich eigentlich im Unterricht machen – Bericht über eine erste Pilotuntersuchung hinsichtlich des Fort- und Weiterbildungsbedarfs bei norwegischen Deutschlehrern. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 813–834. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3254/>.
- Lipavc Oštir, Alja & Pižorn Karmen (Hrsg.) (2022): *Več- in raznojezičnost v predšolskem obdobju*. Maribor: Univerza v Mariboru.
- Lyp-Bielecka, Aleksandra (2016): Die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik und ihre Widerspiegelung in den ausgewählten DaF-Lehrwerken für den Anfängerunterricht. *Glottodidactica* XLIII/2, 177–191.
- Maahs, Ina-Maria & Triulzi, Marco (2020): ‚Saber y ganar – ist das ein Quiz?‘ – Mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in zugelassenen Lehrwerken für Integrationskurse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 2, 419–445. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3310/>.
- Maijala, Minna & Tammenga-Helmantel, Marjon (2016): Regionalität als Stärke? Eine Analyse von finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. *Info DaF* 43: 5, 537–565.
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 468–475.
- Mayring, Philipp (2008): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp & Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz, 7–19.
- Meier, Gabriela (2014): Our Mother Tongue is Plurilingualism: A Framework of Orientations for Integrated Multilingual Curricula. In: Coneth, Jean & Meier, Gabriela. (Hrsg.): *The Multilingual Turn in Language Education. Opportunities and Challenges*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nielsen, Maj S (2022): Sprachenübergreifendes Bewusstsein in der universitären Lehre – Eine empirische Untersuchung von Lehrpersonen im DaF-Studium in Dänemark und Norwegen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27: 1, 285–317. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3375/>.
- Pevec Semec Katica et al. (2013): *Učni načrt. Program osnovna šola. Drugi tuji jezik v 4. do 9. razredu: neobvezni izbirni predmet*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/Neobvezni/Drugi_TJ_izbirni_neobvezni.pdf.
- Retelj, Andreja (2021): Frühe Mehrsprachigkeit in Slowenien: Einstellungen der Eltern gegenüber dem Fremdsprachenlernen im Vorschulalter. *Vestnik za tuje jezike* 13: 1, 501–517.
- Retelj, Andreja (2022a): Einstellungen von slowenischen DaF-Lehrenden zur Mehrsprachigkeit. *Palimpsest: international journal for linguistic, literary and cultural research* 13: 7, 269–282.

- Retelj, Andreja (2022b): The principles of multilingual pedagogy – taking a closer look at Slovenian curricula for German as a foreign language for elementary school = Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik – slowenische Daf-Lehrpläne für Grundschule unter der Lupe. *Studii de știința și cultura* 18: 2, 75–85.
- Roche, Jörg (2013): *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr Verlag
- Schanche, Cathrine (2022): Mitt navn er ... My name is ... Mein Name ist ... Mehrsprachigkeit als Ressource im Deutschunterricht an norwegischen Schulen. Universität Tromsø [Masterarbeit].
- Tibaut Katarina & Lipavic Oštir Alja (2021): „Jaz sem 16 % madžar in 50 % slovenec in 80 % anglež.“ Jezikovni portreti petošolcev na narodnostno mešanih območjih. *Revija za elementarno izobraževanje Journal of Elementary Education* 14: 2, 217–238.

Kurzbio:

Beate Lindemann ist Professorin für angewandte deutsche Sprachwissenschaft /DaF und Tertiärsprachendidaktik an der Arktischen Universität in Norwegen / Universität Tromsø. Dort arbeitet sie seit 1986. Ihre Forschungsinteressen liegen vor allem im Bereich der DaF-Lehrer-Ausbildung und somit bei Themen im Rahmen der L3-Lehr- und Lernforschung.

Andreja Retelj ist außerordentliche Professorin für Didaktik DaF an der Universität Ljubljana/Slowenien, wo sie angehende DaF-Lehrkräfte ausbildet. Sie ist auch als Lehrerfortbildnerin tätig und tutorierte in Kooperation mit dem Goethe Institut mehrere DLL-Fortbildungen. Seit 2019 ist sie Präsidentin der nationalen Abiturkommission für Deutsch als Fremdsprache für Gymnasien. Andreja Retelj ist Autorin und Koautorin von mehreren DaF-Lehrwerken, die in Slowenien im Primar- und Sekundarbereich verwendet werden. Ihr Forschungsinteresse liegt im Bereich Tertiärdidaktik, Mehrsprachigkeit, frühes Fremdsprachenlernen, IKT im Fremdsprachenunterricht, Testen, Lehrwerkforschung.

Cathrine Schanche arbeitet als Studienrätin für die Fächer Deutsch, Englisch und Geschichte an einer Schule in Nord-Norwegen. Sie beendete im Sommer 2022 ihre Ausbildung zur Studienrätin an der Universität Tromsø / Norwegens Arktische Universität mit einer Masterarbeit zur Mehrsprachigkeit in einem norwegischen Lehrbuch für das Fach Deutsch.

Anschrift:

Prof. Dr. Beate Lindemann
Universität Tromsø, Norwegens Arktische Universität
HSL, Institut für Sprache und Kultur
N-9037 TROMSØ
Norwegen
Beate.Lindemann@uit.no

Andreja Retelj
Universität Ljubljana, Slowenien
andreja.retelj@ff.uni-lj.si

cathrine_schanche@live.no